

## Les connecteurs et la signalisation de l'organisation textuelle : le cas de « mais »

HAMOUMA Lamri

Université de Batna 2, <http://site@univ-batna2.dz>  
Reçu le: 01 /01 /2021 ; Accepté le: 15 /08 / 2022

### Connectors and signaling of textual organization: the case of " *mais* "

#### Abstract:

The text, on the surface, is generally presented in linear form, assuming a reading or writing order justified by syntactic-semantic constraints. However, the text is not a formal unit, like the sentence to extent that it is the object of an explicit and systemic linguistic signaling. It thus provides very productive notions of cohesion and texture, as well as their linguistic achievements. At these two levels of operation, the question then arises of the choice of linguistic forms, which can be understood as choices of presentation constrained by the interaction between the arrangement of information in sentences and the arrangement of sentences in text. In this, we express the frustration felt by teachers at the inadequacy of the corrections that they write in the margins of student copies, without realizing the unfortunate consequence of putting aside errors or clumsiness in terms of put in text. The text, in fact, is no longer a sum of sentences, but rather a set of values that a person has learned during his life within a social institution, that has allowed him to be fully part of his project of values.

**Keywords:** Connector; Signage; Text; Informal; polyvalence.

المخلص

الروابط اللغوية وعلامات تنظيم النص: حالة الرابط "mais"  
يظهر النص على السطح عادة بشكله الخطي، مبرزا بذلك نظام القراءة  
أو الكتابة الخاضع للقيود النحوية الدلالية. ومع ذلك، فإن النص لا يماثل  
في بنيته الجملة، بقدر ما هو موضوع للروابط اللغوية. ومن ثم، فإن  
النص يوفر مفاهيم مثمرة للغاية عن الانسجام والاتساق، ومدى  
ارتباطهما بتوظيف اللغة. وعلى هذين المستويين للتوظيف اللغوي،  
يظهر اختيار الأدوات اللغوية التي تستخدم كإشارات ذات دلالة لتنظيم  
النص. ومن هنا نعتبر عن الإحباط الذي يشعر به المعلمون، بسبب عدم  
ملاءمة التصحيح التي يظهر في هوامش أوراق اجابة الطلاب، فهم لا  
يدركون النتيجة المؤسسة المتمثلة في التغاضي عن الأخطاء أو الخرقات  
المتعلقة بالجودة التي يجب ان يظهر بها النص، فالنص لا يمثل مجموع  
الجميل التي تظهر فيه، بل هو بالأحرى، مجموعة من القيم التي تعلمها  
الشخص في حياته داخل مؤسسة اجتماعية، سمحت له بأن يندمج في  
مشروع القيم التي اكتسبها داخل هذه المؤسسة.  
الكلمات المفتاحية: رابط لغوي، اشارة، غير خطي، تعدد الاستخدامات.

### Introduction

Ce travail s'inscrit dans la perspective d'une linguistique  
fonctionnelle pour laquelle le texte est défini en termes de  
cohérence. Ce concept-clé n'a pas été, semble-t-il, clairement  
introduit en situations d'apprentissage dans nos écoles, en  
particulier chez les enseignants des langues étrangères. Car  
l'enseignant en classe fait toujours appel à la phrase, sans  
prêter le flanc à l'organisation textuelle. Et c'est en l'absence

de cette conception, que nos apprenants sont aux prises des difficultés à l'écrit, et que l'enseignant, lors de la correction de la copie d'examen, il ne se tient qu'aux erreurs linguistiques, sans prendre en compte les opérations de mise en texte. Il s'agit souvent du problème d'organisation textuelle, cette notion inhérente au texte lui-même suppose qu'un énoncé doit être interprétable dans le contexte linguistique et dans le contexte énonciatif.

Il faut souligner donc, aussi bien à l'enseignant qu'à l'étudiant, que l'organisation textuelle est assurée grâce aux diverses opérations de liage sémantique mises en œuvre par le biais des formes linguistiques, participant à la signalisation de cette organisation textuelle. Les informations sont alors régulées, dans la dynamique communicative du discours, par des outils formels ou situationnels. Ainsi, le lecteur percevra la suite de phrases sous forme d'une intentionnalité globale.

Cet aspect communicatif désignera donc deux formes d'organisation, organisation locale et organisation globale, où le choix, à ces deux niveaux, est formel. Les deux notions, formel et d'informel, interpellent les deux notions, objets et objectif. L'existence des objets, en effet, dans le texte, ne s'assigne un objectif, le sens porteur d'un message, que si elle est tributaire de ce message de sorte qu' « à chaque forme correspondrait ainsi un informe » (Gilbert Renaud : 1995, p.133). Dans ce sens, il semble légitime de mathématiser l'objet linguistique. Il s'agit de découvrir les invariants généraux dans le texte. Formellement, les chiffres, par exemple, 3 et 2, dans le contexte d'addition, ne portent pas de message que s'ils donneront le résultat 5, en multiplication le résultat 6, et en soustraction 1. Et les chiffres 3 et 2 n'existent que, parce qu'ils se conçoivent respectivement sous forme de  $(1+1+1)$  et  $(1+1)$ . Aussi, l'addition de 3 et 2 ne donne qu'un

seul résultat, la somme 5 ; c'est-à-dire 5, qui se conçoit comme un seul objet, mais sous forme de (3+2, 4+1, 1+1+1+1+1). Dans ce sens de linéarité, les éléments linguistiques aussi, se regroupent pour former un texte, qui renvoie à « un seul » événement communicatif. Le chiffre 1 représente la phrase qui précède une autre phrase, un paragraphe qui précède un autre paragraphe ou un texte qui vient avant un autre texte. Ce chiffre 1 signifie qu'il y a des éléments à récurrence pour la répétition, qu'il y a un apport sémantique renouvelé, qui correspond, par exemple, à l'opération mathématique (3+2, 4+1, 1+1+1+1+1) pour le chiffre 5, de sorte qu'il n'y a aucune contradiction entre les formules cohérentes (3+2), (4+1), (1+1+1+1+1).

Dans le même ordre d'idée, les connecteurs, ou autres marqueurs formels, seront évidemment qualifiés d'éléments de cohérence dans la mesure où ils signalent l'organisation textuelle. Mais, il faut souligner que les opérations d'addition, de multiplication et de soustraction, sont sous forme d'enchaînement linéarisé, et il n'y a pas en mathématiques un second niveau du langage qui explique le premier, alors que celui des noms et des mots fonctionnels, dans un texte, sont sous forme d'enchaînement, à la fois, linéarisé et délinéarisé.

Dans cette perspective, notre hypothèse est que, à ces deux niveaux de fonctionnement, les effets de sens produit par l'emploi d'un connecteur, comme *mais*, peuvent être appréhendés comme des choix de présentation contraints par l'interaction entre l'agencement de l'information en phrases et l'agencement des phrases en texte. Autrement dit, les énoncés situationnels, en étant inscrits dans la situation d'énonciation, contribuent aussi bien à l'organisation du texte qu'à l'enchaînement local des phrases, comme l'expriment les propos suivants : « *pour qu'un texte soit intelligible, il est*

*nécessaire de pouvoir établir des relations sémantiques entre les phrases et les paragraphes. Les connecteurs contribuent à cette cohérence.* » (Tremblay. & al: 1994, p.54 cité dans « Dr. DRIDI Mohammed : 2017, p.30 »)

Ainsi notre thème de recherche sera porté sur les deux niveaux : le niveau phrastique et le niveau textuel.

Premièrement, on parle de la phrase en tant qu'unité qui appartient indéniablement au discours, un plan, autre que celui régi par des règles conscientes. Il se pose alors la question de la grammaire et la maîtrise de ses règles, qui peut guider aux pratiques langagières.

Deuxièmement, on aborde le thème des relations entre les phrases dans lequel on précise combien le lien logique, comme, par exemple, le cas de *mais*, étant indiqué de façon explicite, permet à la forme de servir le contenu.

Enfin, il est question d'expliquer à quel point les nuances spécifiques d'un connecteur tel que *mais* révèlent une interaction complexe entre les niveaux morphosyntaxiques, sémantiques et pragmatiques.

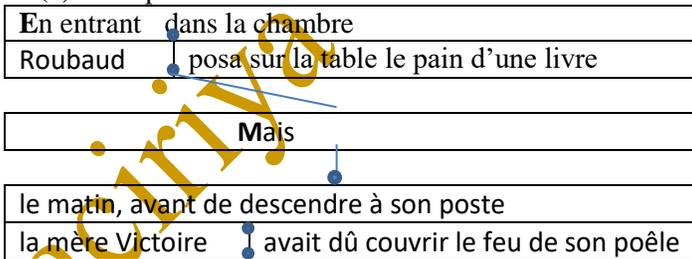
### **1. Fonctionnement de la phrase**

La phrase, variété sans limite, est la vie même du langage en action. Elle est en effet une unité complète, qui porte, à la fois, sens et référence. La phrase, ancrée dans une situation donnée forme une unité, l'unité-phrase, qui appartient indéniablement au discours, et fonctionne ainsi sur un autre plan que celui régi par des règles conscientes, qui forment traditionnellement le contenu d'un cours ou d'un manuel de grammaire. Dans ce cadre, « nombreux sont ceux qui mettent en doute l'utilité de la grammaire, [...].Ceux-là sous-estiment l'importance de la grammaire et l'usage conscient qu'on l'on peut faire de ses règles qui existent objectivement ». (Zaher Ma & Barbara Niederer : 1994, p.23)

D'ailleurs, lorsque la phrase prend son individualité, grâce au blanc qui la sépare d'une majuscule, c'est la grammaire qui unit. En effet, ce « *blanc va se fragmenter en une multitude de blancs dont chaque parcelle va prendre sa fonction et sa signification* » (Milagros EZQUERRO : 2002, p.15). L'individualité de la phrase désigne, alors, sa propre autonomie syntaxique, mais elle ne l'est pas sur le plan textuel dans la mesure où il n'y a pas un blanc, mais des blancs. La phrase ainsi fonctionne sur plusieurs niveaux, et s'étend jusqu'au niveau d'organisation textuelle, dont le connecteur comme *mais* joue un rôle primordial comme l'illustrent la figure et l'exemple suivants :

1. En entrant dans la chambre, Roubaud posa sur la table le pain d'une livre, [...] Mais, le matin, avant de descendre à son poste, la mère Victoire avait dû couvrir le feu de son poêle. (ZOLA Emile : 1893, p.1)

Figure (1) Faite par l'auteur



Comme le montre la figure (1), la deuxième phrase après *mais* contient 3 points d'intersection, alors que la première phrase contient 2 points d'intersection. Dans cette perspective de recoupement des signes, et de progression de l'information, « *un texte [...]. Il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé* » (Claudine Fabre-cols : 2002, p.112). Et selon ce critère de développement et d'apport sémantique, le chiffre 2, dans

l'exemple ci-dessus, doit disparaître par suite de cette progression textuelle, comme le démontre l'opération de soustraction ( $3-2=1$ ), car dans la définition par récurrence pour une suite comme (1, 2, 3, 4, 5, 6...etc.), on utilise, chaque fois, la fonction pour des unités inférieures pour définir la valeur de la fonction en entier. Cette valeur assure l'unicité de sorte que, par exemple, 3 contient 1, mais 1 ne contient pas 3 : 1 est seulement répété, quant à 3, c'est 1 auquel on ajoute 1 et 1. C'est de même pour un texte, d'un paragraphe ou 20 phrases, sont équivalents à 1 où 1 est un titre, un sujet ou une idée, c'est le texte comme un tout intégré dans sa structure et ses articulations. En effet, l'axe syntagmatique fonctionne en association avec l'axe paradigmatic, comme en mathématiques, l'axe des abscisses et celui de l'ordonnée. Les syntagmes se positionnent sur l'axe syntagmatique (en abscisse), et à chaque syntagme correspond une classe de valeurs possibles (en ordonnée), nommée paradigme. Ce paradigme, comme en mathématiques, désigne à la fois, l'ordonnée et l'ensemble des valeurs pour maintenir les relations entre signes mathématiques ou linguistiques.

## 2. Relations entre phrases

Il est évident de penser donc à comprendre le fonctionnement de la phrase où elle doit contribuer à l'apport sémantique constamment renouvelé pour arriver au niveau du texte. « On accède aux relations entre phrases et à la macrostructure de texte, qu'on quitte le domaine de la langue » (Francis Jaques : 2007, p. 49).

Ces relations ne se font pas, sine qua non, de façon mécanique, car l'agencement des phrases en texte s'inscrit dans une même stratégie du discours, selon les textes et selon la situation dont les estimations de cohérence ne sont pas directement prédictibles à partir des règles, mais suite à

une configuration dont les relations entre énoncés sont verbalisées par une trace formelle appartenant au signe global que constitue le texte. Ce signe global auquel appartiennent les relations entre phrases acquiert dans de nouvelles dimensions : les aspects de la manifestation linguistiques dites thématique, sémantique et pragmatique. Il s'agit donc d'un discours actualisé en phrases, « *C'est dans le discours actualisé en phrases que le langage se forma et se configure. Là commence le langage.* » (Olivier Bertrand & Bernard combettes : 2008, p.3)

Ainsi, la phrase, variété sans limite, est la vie même de ce langage en action. Il y a lieu donc d'articuler les enchaînements immanents au texte sur les circonstances de communication, et ceci induit à rechercher ce qui fait d'une suite de phrases un texte. « *Dans un texte, les charnières renseignent le lecteur sur la relation [...]. Elles renforcent la cohérence comme marqueurs de relations ou comme organisateurs textuels.* » (De Sylvie Jutrasn : 2019, p.160)

### 3. Marqueurs de relations

Le lien logique entre les phrases fait partie, depuis longtemps, de la grammaire d'enseignement. Et cette conception, malheureusement, subsiste toujours dans nos écoles, alors que ces types de liens ont été reclassés dans le domaine de la grammaire textuelle, cependant les enseignants, jusqu'à aujourd'hui lors des corrections ponctuelles des copies d'examen, laissent de côté les erreurs ou maladresses sur le plan de l'agencement des phrases en texte. Dans cette perspective les connecteurs, comme *mais*, constituent un puissant moyen d'agencement de l'information, soit au niveau local, au niveau des relations sémantiques, ou au niveau global, comme l'illustrent les exemples (1) et (2)

2. En entrant dans la chambre, Roubaud posa sur la table le pain d'une livre, le pâté et la bouteille de vin blanc. Le matin, avant de descendre à son poste, la mère Victoire avait dû couvrir le feu de son poêle.

Il semble qu'il n'est pas difficile de trouver en (1) des relations linguistiques entre les deux personnages *Roubaud* et *la mère Victoire*, relation exprimée par le connecteur *mais*, qui assure un lien logique entre les deux phrases permettant ainsi la lisibilité du texte, du fait que de différents phénomènes mis en jeu apparaissent dans la structuration informationnelle. La mise en valeur de ce liage sémantique, qui montre la transition entre les parties d'un texte, est explicitée sur la figure (1) par le point d'intersection qui appartient à la fois aux projections des deux droites.

En effet, l'opération d'intersection, traduite linguistiquement par *mais*, indique la relation entre les deux phrases dans une large mesure où *mais*, comme tout autre mot, se trouve au point d'intersection de plusieurs séries. Ce point induit évidemment au fait de devoir sortir des limites pour préfigurer les acquis de la grammaire textuelle. Mais, il faut souligner que la communication verticale entre les différents niveaux du texte ne repousse pas sa suite linéaire, « *ces niveaux d'articulation, appliqués sur la suite linéaire [...] instaurent un ordre* » (Normand Lacharité : 1989, p.53). En effet, toute relation établie par l'emploi d'un connecteur s'agit d'une relation linéaire, qui évolue de proposition en proposition, comme le montre la relation de contraste exprimée par *mais* entre les états de choses dénotés par les deux propositions. Cependant, Il ne s'agit pas seulement de l'agencement de l'information en phrases, mais évidemment, de l'agencement des phrases en texte, de sorte que le point d'intersection entre les deux axes, horizontal et vertical, montre deux niveaux différents, un niveau phrastique et un niveau textuel. Il serait donc nécessaire, pour tout enseignant,

en corrigeant les copies des apprenants, de ne pas négliger le plan de mise en texte.

Comme le montre le schéma ci-dessus, cette relation indiquée par le point d'intersection, représente une relation remontante et hiérarchique, dépassant ainsi les limites de la phrase, ce qui montre la fonction d'organisateur textuel des connecteurs. Cette relation de connexion implique, en fait, l'analyse de système d'organisation syntaxico-sémantique présentant une valeur à relation contrastive, qui, en premier lieu, révèle des relations référentielles entre deux éléments chronologiques dont « *le matin, avant de descendre à son poste* », renvoie chronologiquement au moment où *Roubaud* est entré dans sa chambre.

Mais, il est question, pour le lecteur, de s'arrêter au milieu des deux phrases en (2) et de deviner le lien logique. Ce lien logique, étant indiqué de façon explicite, va permettre à la forme de servir le contenu, et ainsi, toute ambiguïté sera éliminée. Il se revient alors la question de l'agencement de l'information en phrases et l'agencement des phrases en texte, de sorte qu'on doit s'attarder au sens des phrases, non pas, en recherchant le sens de chaque phrase, mais plutôt trouver le lien logique, qui relie les idées entre elles.

Il est donc évident de dire que la phrase agencée en texte n'existe pas pour elle-même, mais elle met en jeu, sous forme de relation linéaire, des référents auxquels on renvoie par des expressions anaphoriques ou des énoncés avec leur valeur illocutoire et leur contenu propositionnel, réalisée par l'emploi des connecteurs, comme le cas de la relation exprimée par le marqueur *mais*. Cependant, il semble que la majorité de nos enseignants ne se soucient pas de ce phénomène linguistique et se contentent d'identifier les erreurs au niveau de la phrase, alors que « *pour lire, de même pour*

*appréhender tout écrit d'élève en général, il importe de distinguer des compétences textuelles, des compétences phrastiques.* » (Jean-Michel Wavelet : 2007, p.1)

En effet, en (2), le problème induit par l'absence du connecteur entre les deux phrases fait, qu'à la lecture, on devrait faire un arrêt afin de saisir le lien logique entre les deux événements qui se suivent, et qui, au bout du compte, s'interprètent sur le plan textuel et non sur le plan phrastique. Cela explique évidemment qu'on ne peut pas enseigner l'emploi des outils grammaticaux au niveau de la phrase, mais plutôt, il s'avère nécessaire de dépasser les limites de la phrase et de travailler sur la structure du texte comme un tout intégré. Il s'agit donc de l'agencement phrastique dans un regard textuel, afin de dégager le plan de texte, son organisation d'ensemble et non dans un regard phrastique, comme l'assigne la grammaire traditionnelle. Les compétences textuelles, doivent donc être accréditées par nos enseignants, qui, malheureusement, pour fournir l'information à ses apprenants, œuvrent souvent à mesurer leurs habilités de repérage et de comptage des phrases dans le texte. L'enseignement donc de la compétence linguistique, comme le préconisent les règles conscientes de la grammaire traditionnelle, ne peut jamais résoudre les problèmes de compréhension au niveau du texte, c'est alors cette prise de conscience de saisir les règles inconscientes qui permet de distinguer la différence dans les exemples (1) et (2). La réalité des pratiques enseignantes, dans nos écoles, nous oblige alors à enquêter sur cette question où il serait nécessaire de porter un grand intérêt à l'ordre pédagogique du texte et, conséquemment, à la signalisation linguistique dont les connecteurs font partie. Dans cette recherche, la polyvalence des connecteurs en général rend intéressant l'analyse de *mais* pour leur caractère

non référentiel ; l'usage d'un même connecteur se fragmente et s'incarne selon le contexte dans une multiplicité des nuances. Un aspect intéressant donc, selon lequel, semble-t-il, le choix d'explicitier une relation entre les segments du discours dépend de la situation d'énonciation, des interlocuteurs et de la langue employée. Le français a plus de tendance à explicitier les liens sémantico-logiques entre et au sein des segments de discours, mais il faut noter qu'il est aussi difficile de comprendre les nuances spécifiques des connecteurs, et qu'un connecteur, comme par exemple *mais*, se révèle avoir des nuances lors de l'emploi de ses utilisateurs, suite, primordialement, à l'effet de sens produit, comme l'illustrent les exemples de notre corpus « la bête humaine d'Émile Zola », qui présente les différents emplois de ce connecteur, emploi de narration, d'addition, de réfutation et d'argumentation.

### 3.1. « Mais » narratif

La présence donc du connecteur *mais* en (1) n'est plus aléatoire de sorte que, dans cet exemple, le *mais* narratif signale, au niveau de la narration, une transition d'un événement à un autre : le passage de l'événement lié à ce que *Roubaud* a fait la veille, quand il est entré dans sa chambre, où l'auteur place le lecteur dans « le feu de l'action », sans beaucoup d'informations sur *Roubaud*, tentant d'attirer son attention, à l'événement lié à un mouvement de déplacement vers l'extérieur, grâce à l'emploi de *mais*, de sorte que *la mère Victoire* avait dû couvrir le feu de son poêle, d'un tel poussier, que la chaleur était suffocante, un atmosphère suite auquel *Roubaud*, lui-même, a ouvert la fenêtre et plonge son regard comme une caméra. Ce changement de thème, regard déplacé de l'intérieur de la chambre vers l'extérieur, à travers la fenêtre du cinquième étage, grâce à l'emploi de *mais*, a permis

au récit de progresser, de sorte que *Roubaud* quitte l'endroit où s'asseoir et se met devant la fenêtre regardant dehors, un plan d'un grand paysage des chemins de fer. Et cela a donné tout un mouvement qui s'organise de l'intérieur de la chambre en établissant une frontière entre deux épisodes, et permet ainsi au récit de progresser. Cela donc sera lié à la capacité du locuteur et du lecteur à percevoir la compétence textuelle, qui couvre, sine qua non, les compétences grammaticales, et l'emploi ainsi de tels outils variera d'un texte à l'autre. « *un connecteur [...] n'a ni la même fonction ni la même valeur dans une séquence narrative et dans une séquence argumentative.* » (Jean-Michel Adam : 1990, p.142)

En (2), il ne semble pas que l'auteur voulait faire valoir le facteur temps, qui donne à la relation parataxique une évidence où les relations sémantiques étant suffisamment fortes pour assurer la cohérence du texte. Quoique « *les organisateurs jouent un rôle important dans le balisage des plans du texte [...] les organisateurs spatiaux [...] et les organisateurs temporels* » (Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau : 2002, p.126 « cité dans Marie-Pascale Huglo : 2007, p.22 »), mais l'auteur veut, en revanche, suite à un mouvement déplacé, changer le thème et orienter le lecteur vers un autre événement, lié à l'emplacement de *Roubaud* devant la fenêtre à travers, laquelle il contemple la gare, et si ce n'était pas l'emploi de *mais*, les deux événements, loin de toute relation logique, ne seraient que des faits chronologiques dont la relation est assumée par des organisateurs temporels et spatiaux, que certains linguistes, néanmoins, les reclassent comme des connecteurs, « *la tache est de parvenir à donner une description structurale de l'illusion chronologique ; c'est-à-dire la logique narrative à rendre compte du temps narratif* » (Barthes Roland : 2018, p. 12). La signalisation de la

structure dans le texte relève, ainsi, de la stratégie du scripteur dans l'agencement des informations intra et interphrastiques, déterminé à fortiori, par l'interprétant, qui induit le récepteur à construire les relations de l'objet textuel en question, mais aussi certes, par des considérations linguistiques.

On a vu supra comment le *mais* narratif peut établir une relation d'un type différent à un autre niveau, avec un autre aspect sémantique ou pragmatique, qui induit aux différents emplois, produisant, des nuances sémantiques dans la structure de discours. Le *mais* narratif introduit, en effet, un événement avec un changement de thème en (1) ou sans qu'il y ait changement de thème en (3), ou même celui qui introduit un événement inattendu, surprenant par rapport à P en (4), un événement qui s'oppose à celui de P, comme le montrent les exemples (5) et (6), ou un événement qui vient contrecarrer P, c'est-à-dire empêcher le déroulement de l'action comme en (7) :

3. « Le chef de l'équipe lui expliquait qu'on poussait simplement la voiture, pour en prendre une autre, qui était derrière. Mais il n'entendait pas, assourdi par son emportement, hors de toute proportion.» (ibid., p. 136)
4. Séverine [...] acheva la tranche de pâté qu'elle avait dans son assiette. Mais il y eut une alerte : ils avaient fini le pain d'une livre, pas une bouchée ne restait pour manger le fromage.. (ibid., p.23)
5. Il (Jacques) prétendait avoir dormi la nuit du crime, près de la gare ; **mais** il ne coucherait pas, il était absolument forcé de rentrer à Paris, par le train de minuit cinquante. (ibid., p. 719)
6. Il (Pecqueux) ne faisait aucune allusion, assombri, ayant l'air de ne point oser regarder son chef. **Mais** celui-ci le sentait de plus en plus révolté, refusant d'obéir, l'accueillant d'un grognement sourd, dès qu'il lui donnait un ordre. (ibid., p. 726)

7. La machine roulait, roulait, le train venait de sortir du tunnel [...].**Mais** Pecqueux, d'un dernier élan, précipita Jacques ; et celui-ci, sentant le vide, éperdu, se cramponna à son cou, si étroitement, qu'il l'entraîna (Ibid., p. 732)

### 3.2. « Mais » d'addition

Il s'emploie avec *non seulement* pour signifier l'addition. Le premier argument ne sera pas nié, car *non* porte sur *seulement*, marquant cet argument comme n'étant pas unique ou comme n'étant pas le plus important.

Les deux arguments P et Q sont co-orientés, « *des arguments qui vont dans le même sens en venant seulement en ajouter un nouveau présenté comme possédant plus de poids pour la même conclusion* » (Jean-Michel : 1990, p. 196), comme l'illustre l'exemple suivant :

8. Roubaud, qui venait d'allumer sa pipe. **Non seulement** il t'a fait élever comme une demoiselle, **mais** il a très sagement administré tes quatre sous, et il a arrondi la somme, lors de notre mariage. (ibid., p.31).

Comme on voit dans l'exemple (8), la relation indique P (il t'a fait élever comme une demoiselle) comme connue, et Q (il a très sagement administré tes quatre sous, et il a arrondi la somme, lors de notre mariage) comme nouveau. Et les notions de connu et nouveau font référence au principe de cohésion/cohérence du texte. En effet, dans l'exemple, l'argument de la proposition Q, posé comme étant de plus poids, va dans le même sens que l'argument de la proposition P.

Ainsi, le système de valeur en (8) révèle que le président *Grandmorin* élève *Séverine* jusqu'à elle devient « une demoiselle », et cela fait partie des évidences, dans la mesure notamment où elle n'était qu'une enfant, lorsqu'elle a perdu sa mère, puis son père, qui était le jardinier du président de la Compagnie de l'Ouest : *Grandmorin*. Et l'auteur, au non de

son personnage *Roubaud*, insiste sur le fait que le président a augmenté la fortune de *Séverine*, sans compter qu'il doit lui laisser quelque chose, il l'a dit devant *Roubaud*, le mari de *Séverine*.

### 3.3. « Mais » réfutatif

Le *mais* réfutatif introduit une proposition Q qui, dans une perspective polyphonique, remplace la proposition née P' dans P. Contrairement à *mais* d'addition, « le **MAIS** réfutatif articule deux arguments anti-orientés et surtout, il introduit un conflit de parole » (Jean-Michel Adam, loc.cit.), comme le précise l'exemple suivant :

9. « Jacques galopait dans la nuit, **non** pour fuir Pecqueux, qu'il venait de reconnaître ; **mais** il se fuyait lui-même, fou de douleur. » (ibid., p. 725)

L'exemple (9) montre la réfutation de la proposition P (*Jacques galopait dans la nuit, non pour fuir Pecqueux, qu'il venait de reconnaître*) de sorte que cette proposition est attribuée à un énonciateur avec lequel le locuteur ne s'identifie pas et se laisse appartenir à un système de valeurs normé, système culturel et idéologique, ce qui crée un effet dialogique ou polyphonique. Au fait, la plupart des gens pensent qu'une personne que l'on voit fuir, c'est à cause d'une personne qui le poursuit, mais l'auteur nie ceci, et informe le lecteur, grâce à l'emploi de la négation et de l'outil linguistique *mais*, qu'une personne se fuit lui-même, fou de douleur. Le passage, donc, à la proposition Q (*il se fuyait lui-même, fou de douleur*) permet de justifier la négation de P, pour valider Q. Et la stratégie consiste pour cela à montrer dès le départ la visée argumentative « *Jacques galopait dans la nuit, non pour fuir Pecqueux, qu'il venait de reconnaître* » et introduire l'énoncé « *il se fuyait lui-même, fou de douleur* » qui justifie une telle visée.

### 3.4. « Mais » argumentatif

*Le mais* argumentatif sert à introduire une proposition Q orientée vers une conclusion non-r. cette relation établie par *mais* introduit un argument plus fort qui sert à contredire le premier. « *Le «mais» s'utilise dans le cadre d'une concession argumentative, introduisant l'argument le plus fort* » (Richard Lerch : 2005, p.30).

Les exemples suivants illustrent le rôle de *mais* dans la relation argumentative :

10. Une autre machine, [...] stationnait seule, lâchait par sa cheminée une grosse fumée noire, montant droit, très lente dans l'air calme. **Mais** toute son attention fut prise par le train de trois heures vingt-cinq. (ibid., p. 7).
11. Ce jour-là, ils avaient mangé un petit pain à Mantes, voulant se débarrasser de leurs courses d'abord. **Mais** trois heures étaient sonnées, il mourait de faim (ibid., p. 9).

En (10), P est un argument pour la conclusion r (Roubaud voit la machine d'express, aux deux grandes roues dévorantes, stationnait seule, lâchait par sa cheminée une grosse fumée noire, montant droit, très lente dans l'air calme), Q est un argument pour la conclusion non-r (toute son attention n'est pas prise par cette machine d'express), c'est (par le train de trois heures vingt-cinq), qui s'oppose à la conclusion r vers lequel tend P (une autre machine, puissante celle-là, une machine d'express, aux deux grandes roues dévorantes, stationnait seule, lâchait par sa cheminée une grosse fumée noire, montant droit, très lente dans l'air calme). L'emploi donc de *mais* argumentatif permet au locuteur d'entraîner son destinataire à le suivre dans ses conclusions, c'est ainsi en (10) l'auteur oriente son lecteur en l'informant que *Roubaud* porte son attention sur (le train de trois heures vingt-cinq, à destination de Caen), et non sur (la machine d'express). L'auteur déclare accorder alors une grande

importance au train à destination de Caen, et ainsi, s'inscrivant dans une stratégie d'écriture, demande au lecteur de porter son attention sur ce train.

En (11), P est un argument pour la conclusion r (Roubaud et Séverine n'auront pas faim après avoir mangé un petit pain à Mante, voulant se débarrasser de leur cours), Q est un argument pour la conclusion non-r (ils vont mourir de faim).

Il ne s'agit pas dans cet exemple de décrire un phénomène, mais plutôt d'agir sur l'allocutaire et de l'amener à une conclusion argumentative visée, grâce à l'emploi du connecteur *mais*. L'auteur impose donc au lecteur une anti-orientation argumentative entre les deux arguments. Et tout comme les autres exemples d'argumentation, la conclusion r (ils n'auront pas avoir faim) n'est pas marquée linguistiquement, mais qu'il faut trouver ou inventer. L'argument Q déclenche aussi un réseau d'idées, qui grâce à la présence de *mais*, entre en opposition avec P (ils avaient mangé un petit pain à Mantes, voulant se débarrasser de leurs courses).

Pour interpréter et comprendre l'exemple, on doit trouver r, de sorte que, dans ce contexte, *Roubaud* et *Séverine* vont ne pas faire la course et ils vont gagner du temps pour se reposer dans leur chambre. Il est vrai, selon le discours, qu'ils ont mangé. L'opinion générale montre qu'une personne qui mange, compte tenu notamment du moment souvent choisi, c'est pour éviter d'avoir faim. Mais, la force argumentative est accordée au dernier argument (ils vont mourir de faim) permettant au récit de progresser et tenir son fil narratif, implicitement vertical comme le montre cette phrase qui surgit après une série d'événements: « Pour tromper la faim qui lui labourait l'estomac, il eut l'idée de mettre la table. »

### Conclusion

En conclusion, l'organisation du texte fait l'objet d'une signalisation explicite et des configurations qui conjuguent les marques de cette signalisation. Il est confirmé donc que l'idée d'un tel agencement d'unités discursives, dans une perspective purement phrastique, devrait être annihilée, et que ces marques linguistiques fonctionnent dans un vaste domaine transphrastique, au lieu d'insérer de tels faits de langue dans des phrases isolées comme le font les grammaires et de ce fait, la majorité de nos enseignants dans leurs classes.

l'analyse du connecteur *mais*, en tant que marque linguistique participant à la signalisation de l'organisation du texte, a permis d'enrichir et de nuancer les valeurs fonctionnelles de ce connecteur, valeurs de narration, d'addition, de réfutation et d'argumentation. Il s'agit alors dans ce cas d'une connaissance pédagogique, qui relève de la technique de bien gérer la structure et la forme de texte. Car, sur le plan linguistique, beaucoup d'étudiants apprennent des règles grammaticales et des mots, mais sans savoir les utiliser à bon escient. Certains, s'ils sont capables de faire des phrases isolées correctes, ils n'arriveront pas à rédiger un texte cohérent. Et en cela cette analyse de la signalisation de l'organisation textuelle pourrait être étendue pour inclure d'autres connecteurs.

### Bibliographie

1. Barthes Roland. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. [https://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1966\\_num\\_8\\_1\\_1113/](https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1113/) consulté le 10 mai 2018, à 20 h 30
2. Claudine Fabre-cols. (2002). *Réécriture à l'école et au collège : de l'analyse du brouillon à l'écriture*. L'Harmattan : France
3. DRIDI Mohammed. (2017). Types et fonction des connecteurs dans les articles. <http://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bistream/123456789/1/T2828f.pdf>, consulté le 15 décembre 2020, à 1h.45mn

4. Corinne Rossari. (s.d). Les relations de discours avec ou sans connecteurs.  
[https://clf.unige.ch/index.php/download\\_file/view/216/143/](https://clf.unige.ch/index.php/download_file/view/216/143/) consulté le 11 décembre 2020, à 18h 45mn
5. Francis Jaques. (2007). L'arbre du texte et ses possibles. LIBRAIRIE PHILOSOPHIQUE, J. VRIN : Paris
6. Gilbert Renaud. (1995). Le formel et l'informel : une tension créatrice continue. <https://id.erudit.org/iderudit/602419ar>, Université de Montréal/ consulté le 16 décembre 2020, à 21h. 02mn
7. Jean-Michel Adam (1990). *Eléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Pierre Mardaga : Luxembourg
8. Jean-Michel Wavelet (2007). *Une école pour chacun*. L'Harmattan : Paris
9. Marcel Frochot. (s.d). *Le traitement des connecteurs [et] [alors], [après] en cours de lecture de récit*.  
<http://www.clf.unige.ch/display.php?numero=11&idFichier=30/> consulté le 11 décembre 2020, à 15 H 46
10. Marie-Pascale Huglo. (2007). *Le Sens du récit: Pour une approche esthétique de la narrativité contemporaine*. Presses universitaires de Septentrion : France
11. Milagros EQUZERRO. (2002). *Fragments sur le texte*. L'Harmattan : France
12. Normand Lacharité (1989). *Introduction à la méthodologie de la pensée écrite*. Presses de l'Université du Québec : Québec
13. Olivier Bertrand & Bernard Combettes. (2008). *Discours, Diachronie, Stylistique du français*. Peter Lang SA : Allemagne
14. Richard Lerch. (2005). *Le texte argumentatif*. Le Manuscrit : Paris
15. Sylvie Jutrasn. (2019). *Mon compagnon de rédaction scientifique*. JFD Inc. CP 15 Montréal (Québec) : Canada,
16. Zhen Ma & Barbara Niederer. (1994). *Petite grammaire pratique du chinois: une description structurale*. Peeters Press : Paris
17. ZOLA Emile (s.d.). *La bête humaine*, éd. G.Charpentier et E. Fasquelle, Bibliothèque nationale de France